

論文

児童福祉施設における被虐待児を対象とした学習支援の困難に関する一考察

A Study of Difficulty in learning support for Abused Children in Residential Child Care Facility

高田 豊司*¹

要約：被虐待児等に対する学習支援には、学力の保障など権利擁護としての側面だけではなく、自立支援として、(1) 生活支援との連続性、(2) 自尊感情の回復、(3) 他者との肯定的関係の回復の意義がある。しかし、そのような意義がある故に、被虐待児等への学習支援には様々な困難が付きまとうことが多い。これまでそれらの困難点について十分に整理されているとは言い難く、学力の保障に留まらない学習支援を行うためには、実施上の課題を整理した上で、その方法論が検討される必要があると考えられた。そこで本論では被虐待児等を対象とした学習支援の実践例に関して文献収集を行い、KJ法を用いて困難点の整理を行った。その結果、支援上の困難は個人要因と環境要因に分けられた。また個人要因は「認知機能の課題」「関係形成の課題」「学習習慣の未形成」「基礎学力の低さ」「自己評価の低さ」「動機づけの低さ」の6カテゴリーから構成された。さらに環境要因は「施設内」と「施設外」に分けられ、「施設内」は「物理的な学習環境」「人的な学習環境」「教育文化」の3カテゴリー、「施設外」は「人材の確保」「連携」の2カテゴリーから構成された。これらの整理された困難点に基づき、児童福祉施設の学習支援において求められる視点を検討し、考察を加えた。その結果、1. 学習支援体制の構築、2. 認知機能の特性に配慮した学習支援、3. 動機づけに配慮した学習支援、4. 愛着サイクルの視点の重要性が示唆された。しかし、今後の支援のためには児童の実態を詳細に把握するために数量的な調査が必要であり、それをもって政策的な提言を行っていく必要があると考えられる。また、本論で示した4つの観点は、本来はその一つひとつが非常に大きなテーマであり、学習支援の実践を通して、視点の提示に留まらないより具体的な方法論の蓄積が必要と考えられる。

Key Words：児童養護施設、虐待、学習支援

I. はじめに

児童養護施設は、「保護者のない児童、虐待されている児童その他環境上養護を要する児童を入所させて、これを養護し、あわせて退所した者に対する相談その他の自立のための援助を行うことを目的とする施設」(児童福祉法第41条)である。通常は2歳～18歳までの児童が入所しており、その児童の自立を支援することが目的となっている。しかしながら、社会的養護の下に育った児童が進学・就労などを通して自立した生活を行なうことは、様々な理由から困難を伴うことが指摘されてきた。そのため、近年では積極的な措置延長の実施や「児童養護施設退所者等自立支援資金貸付制度」による生活支援費、家賃支援費、資格取得支援費の貸付が行われるようになるなど、自立支援の強化がはかられているところである。

現状、児童養護施設退所者の高校卒業者の進学率は26.5%であり、2015年度の全国の高校卒業者の進学率(大学・短大・専門学校を含む)71.2%と比較すると、その4割弱程度に留まっている(NPO法人ブリッジフォースマイル・調査チーム、2017)。施設退所者の高校卒業後の主たる進路は就職であり、大学・専門学校等への進学はかなり厳しい状況にあるといわざるを得ない。しかし、これまで退所児童の進学や自立を阻む主要因となっていた経済的要因への支援強化がはかられることで、今後、退所児童の大学・専門学校等への進学率は徐々に改善していくことが期待されているところである。

II. 問題

1. 権利擁護としての学習支援

児童養護施設退所児童に対する自立支援の強化がはかられ、大学・専門学校等への進学など選択肢の幅が広がるようになった場合、次に必要となるのは児童自身が納得のいく進路を選べるだけの学力を保持しているかどうか

2018年12月4日受付／2019年1月24日受理

*¹ Toyoshi TAKATA

関西福祉大学 社会福祉学部

かということになる。従来から児童養護施設に入所している児童、特に虐待や不適切な養育環境で育った児童の学力の低さが指摘されており、さまざまな学習支援が行われてきた。このような被虐待児への学習支援を行うことの意義の一つとして、権利擁護の視点がある。山本（2007）は「学習や学力といった側面から見れば、一般の子ども達と同じ水準で学習に望む環境を整え、また進路の選択肢が複数ある状態を施設の子ども達に保障していくことが重要な課題となる」と述べている。また大久保（2005）も「放任された環境で育った子どもは、家庭での会話や学習の経験が少なく、日本語能力が欠如し成績が低位である。そのことが施設への誤った認識や差別を生む原因ともなっている」と述べている。加えて、榊原ら（2005）も「いかにアメニティや人権擁護に力を注いで効果をあげたとしても、子ども達が大半の時間を過ごす学校で、苦しい、自棄的な時間に耐えているとしたら、空しいとしか良いようがない」と述べ、学力の不足がスティグマの原因の一つとならないように子どもたちの将来の尊厳を守る必要性を指摘している。以上のように、被虐待児へ学習支援を行うことは、児童の将来の生活をも視野に入れた権利擁護の視点から、その重要性が指摘されていると言える。

2. 自立支援としての学習支援

学習支援を行うということの意義は学力の保障を行い、進路の選択肢の幅を広げるということに留まらない。被虐待児の学習支援における権利擁護以外の意義として、次のものが考えられる。すなわち、(1) 生活支援との連続性、(2) 自尊感情の回復、(3) 他者との肯定的関係の回復である。

(1) については、学習支援を行うことが生活支援にもつながるということを指摘するものである。榊原・長島ら（2005）は学習時間が生活の中で確立されることで生活リズムができることを述べ、学習指導が子どもの生活を作る上で重要であるということを指摘している。下村・日下部（2008）も、母子生活支援施設での学習支援例を報告し、学習内容の理解だけではなく、児童と愛情で結びついた関係の中で、社会規範や学習の癖を身につけさせるというような生活支援を意識した関与の必要性を述べている。桑原・田中ら（2009）も学習支援によって、学校の授業における参加状況や日常生活での落ち着きが明らかに変化したことから、学習指導と生活援助とは切り離しては成立し得ないと指摘している。このように学

習支援は単なる学力の向上という意味のほか、生活支援の一環としての意義があると考えられる。

(2) については、学習支援が情緒的に満たされ自尊感情を回復する機会になるというものである（下村・日下部, 2009; 桑原・田中ら, 2009）。通常、被虐待児は養育者との関係で十分に情緒的欲求を満たされるという経験に乏しいことが多い。また保護された後の児童養護施設においても、集団生活であるが故に、応答的な関係が不足しがちになる。施設職員自体は多忙な業務の中で精一杯の対応をしようとしているが、多くの児童への支援を行う中で即応的な対応が不十分になることも否めない。そのような生活の中で、児童にとって学習場面は大人との個別の時間が得られやすく、自らの気持ちを満たす一つの機会となるという特徴がある。また学習には達成感を得たり、褒められたりする体験も同時に含まれており、そのことが児童の自尊感情の回復の機会ともなっている。

(3) は被虐待児がその生い立ちの中で得られなかった他者との肯定的な関係を再構築する機会となることを意味するもので、(2) のような体験を得るための基礎ともなっている。山本（2007）は「自立と学習や学力との関連性は、広義には学力もふくめ、他者との係わり合いを学ぶことに大きな意義がある」とらえることもできるであろう」と述べている。また高田ら（2007）も学習場面で見られる指導者と児童との関係は、援助関係の本質に沿うものであると指摘し、「精神療法と比較して具体的な課題のある学習場面の方が試行錯誤を支える援助的な関係性を築きやすいとも考えられ、援助関係作りの契機となる可能性がある」と指摘している。学習支援にはボランティア、特に学生ボランティアが活用されることが多く（赤澤・桂田ら, 2013; 保坂, 2016; 細見・新崎, 2011; 牧野・高岡ら, 2011）、その場合は肯定的な関係が将来の展望にまで影響を及ぼすことがある。牧野・高岡ら（2011）は大学生による学習ボランティア活動を通して、児童が大学生という存在をモデルにすることで、高校中退の防止や大学進学につながる可能性があることを指摘している。また大塚（2011）も、学習支援がボランティアの教え方・働きかけの元になっているその人の価値観や生き方を間接的に知る機会になっており、それらを能動的に引き受けている過程が見られたことを報告している。このように学習支援を行う人と肯定的な関係を構築していくを通して、生活史に由来する他者に対する信頼感の傷つきを回復していくことになり、時には

将来的なモデルの獲得にまでつながる可能性を学習支援は内包していると言える。以上のように、被虐待児の学習を支援することには、単なる学力の向上ということを越えて、広範な領域の支援につながるという意義があると考えられる。

しかし、逆を返せば、そのことは学習支援を行うことが容易ではないということを意味している。被虐待児が抱える情緒・行動上の困難がそのまま学習場面にも持ち込まれるからである。例えば、数井（2003）は児童虐待の学校環境に関わる問題について文献レビューを行ない、虐待的な養育環境では、「子どもの自律性の発達は促進されにくいし、統制的な家庭環境と高い達成要求の組み合わせは、学業の課題を遂行していくことに対する外発的な動機づけにつながり、子どもの教室での機能に否定的な影響を及ぼすと考えられる」と述べている。また坪井（2005）はCBCL（Child Behavior Checklist/4-18: 子どもの行動チェックリスト）を児童養護施設に入所中の子どもに施行した結果、特に被虐待経験群では、「社会性の問題」「思考の問題」「注意の問題」「非行的行動」「攻撃的行動」「その他の問題」「外向尺度」「総得点」で問題行動得点が高かったこと、被虐待児が対人関係や成績などのコンピテンスでも課題を抱えていることを明らかにしている。CBCLの下位項目における得点は学習という営みに様々に影響を与えることが推測される。特に「社会性の問題」や「攻撃的行動」の特徴は学習を支援する者との関係を結ぶ際に課題になり、「思考の問題」「注意の問題」は学習への取り組みに影響を与えることは容易に想像できる。

このように学習支援を行うことの意義は大きいものの、それを実際に行なう場合には被虐待児の情緒・行動上の様々な課題が影響を与え、容易には進まないと考えられる。しかし、これまでその困難さについては様々に指摘されているものの充分には整理されておらず、それに対応した支援上の工夫についても整理・検討されていないというのが現状である。学習支援は学習内容そのものの理解だけで成立するわけではなく、それを支える様々な要因が含まれている。それゆえに学習支援を行うことは、児童の学力への支援に留まらず、社会的適応上の支援にもつながっていくものと考えられる。今後、学力の保障に留まらない自立への支援を視野に入れた学習支援を行うためには、実施上の課題を整理した上で、その方法論が検討される必要があると考えられる。

Ⅲ. 目的

そこで本論では、児童福祉施設において、被虐待児及びの不適切な養育環境下に育った児童を対象とした学習支援について、その実施上の困難点の整理を行う。また、整理された困難点に基づき、今後の児童福祉施設で展開される学習支援において求められる観点を提示することを目的とする。

Ⅳ. 方法

国立情報科学研究所のCiNii Articlesを用いて、「児童養護施設」「虐待」「学習」をキーワードに検索を行い、主たる内容が被虐待児や不適切な養育環境で育った児童への学習支援に関して記述がある論文、特に実践例について記述がある論文を抽出した。また各論文の引用・参考文献を元に関連する報告書や論文を加えた。その結果、収集できた29編の文献資料を対象に、「学習支援を行う際の困難な点」に関する記述内容をその意味内容ごとに切片化し、KJ方により整理・関連づけを行なった。

Ⅴ. 結果

学習支援を行う際の困難が生じやすい要因として、表1のように概念化できた。大きくは個人要因と環境要因に分けられる。個人要因は「認知機能の特性」「関係形成の課題」「学習習慣の未形成」「基礎学力の低さ」「自己評価の低さ」「動機づけの低さ」の6カテゴリーから成る。また環境要因は「施設内」と「施設外」に分けられ、「施設内」は「物理的な学習環境」「人的な学習環境」「教育文化」の3カテゴリー、「施設外」は「人材の確保」「連携」の2カテゴリーから構成されている。なお各カテゴリー間の関係を仮説的に示したものが図1である。図1については、次の「Ⅵ. 考察」において支援の視点を検討する際に、あわせて説明を行なうものとする。

表1 学習支援を行う際に困難が生じやすい要因

カテゴリー		内 容	
個人要因	認知機能の特性	児童の知的発達の遅れや認知機能のアンバランスさによる学習内容の理解や定着の困難	
	関係形成の課題	愛着の課題等のために学習支援を行う大人との関係形成の困難さ・不安定さ	
	学習習慣の未形成	学習をするという基本的な習慣が未形成であるために、学習場面で不適切な行動が生じやすいこと	
	基礎学力の低さ	基礎的な学力が不十分なために、学年相応の学習内容を理解することが難しいこと	
	自己評価の低さ	学力、自己の能力に対する評価が低いために、学習を行なうということ自体が脅かされる体験となること	
	動機付けの低さ	学習への無力感のために興味や意欲が乏しくなることや将来的な展望がないために学習の目的を見出せないこと	
環境要因	施設内	物理的な学習環境	落ちついて学習を行なえる環境（場所）、費用、時間、教材の準備
		人的な学習環境	施設職員の学習支援への関心やそれを行うための専門的スキルの程度
		教育文化	子ども同士や施設により醸成され、共有されている学習や学力、教育、進学に対する考え方や価値観
	施設外	人材の確保	学習支援に関する専門性を持った人材を安定的・継続的に確保することの困難さ
		連携	学習に関して、ボランティア・塾などの外部資源と情報共有を行い、相談・検討するなどの連携体制の困難さ

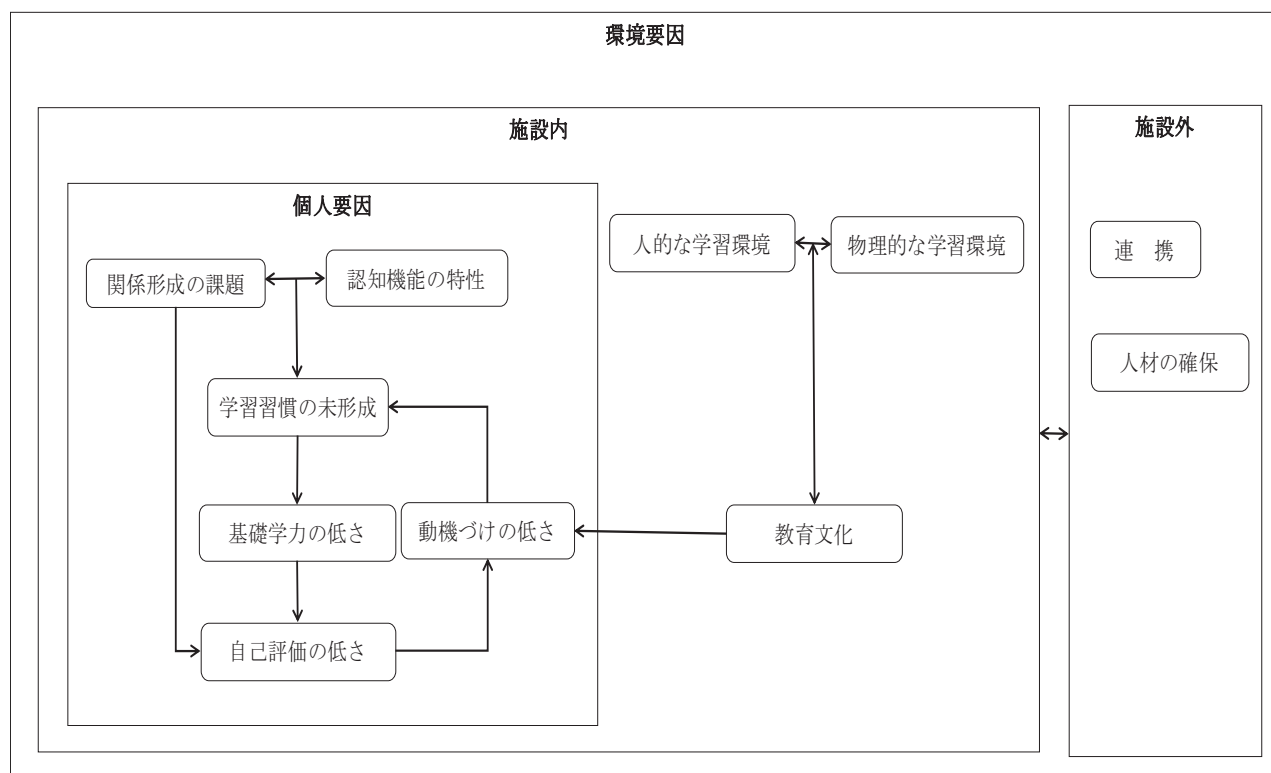


図1 各カテゴリー関係図

VI. 考 察

学習支援を行う際の困難が生じやすい要因に関する整理から、今後の学習支援として次の4つの観点が必要であると考えられる。すなわち1. 学習支援体制の構築, 2. 認知機能の特性に配慮した学習支援, 3. 愛着サイクルの構築, 4. 動機づけに配慮した学習支援の観点である。

1. 学習支援体制の構築－人材の養成を中心に－

学習支援を行う際に困難が生じやすい要因として、施設内外の環境要因が影響することがある。各施設において工夫が行なわれている状況ではあるが、学習支援を行う際の前提として、施設内外の学習支援体制の構築が求められる。特に児童が学習に専心できるような物理的な資源が準備され、それらを活用しながら実際の学習支援を行ったり、外部の人材・機関と学習支援上の連携を行ったりできる専門性をもった人材が確保されることが望ましい。山本（2007）は、施設が学力保障の重要性は認識しつつも、生活や情緒の安定が最優先となっている現状があり、学習や学力、進学に対する考え方が取り組みに大きく影響していることを指摘している。物理的・人的な学習環境とそれらを担う人材が整うことで施設内の教育を重んじる文化が醸成され、児童の学習に対する動機づけにもつながっていくのではないかと考える。

このように学習支援体制を構築する際に要になるのが、学習支援の専門性を持った人材の養成と確保である。しかし、現状はかなり厳しい状況にあると言わざるをえない。松村・永吉（2017）は、施設職員が指導上留意している上位項目の中で、それぞれに対応する形で心理療法担当職員、家庭支援専門相談員、職業指導員、看護師などの配置が認められているが、「学習支援」に関する専門職員の配置は特に定められていないことを指摘している。また同調査の中では、学習支援に関わるスタッフについては、非常勤職員やボランティアの採用の割合が多く、専門職員の配置は極端に低い状況にあることが明らかにされている。したがって、学習に関する専門職の常勤配置は非常に厳しい状況であり、外部のボランティア等の人材を活用しながら、児童指導員が主たる担い手となっているのが現状と言える。

児童指導員は「児童に対して安定した生活環境を整え、生活指導、学習指導、職業指導及び家庭環境の調整を行い、その自立を支援する」（『児童福祉施設の設備及び運営に関する基準』第44条）ことを職務としている。しかし、学習指導がその職務として規定されてはいるが、

第43条にある資格要件では、教育に関する養成課程を修めることは必須ではなく、福祉に関する知識と技能の要件が重視されている。このことは児童福祉の専門職種の資格要件として、ある意味において当然のこととも言え、職員の学習支援への意識やスキルの差が生じても致し方ないと思われる。過剰になりがちな日常業務の中で、宿題などの補助の域を超えたより積極的な学習支援を担わせることの負担は大きい。先に述べたように学習支援は学力保障という意味だけではなく、生活支援として意義あるものである。また「児童養護施設運営指針（厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知、2012）や「児童養護施設運営ハンドブック」（厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課、2014）においても、児童の学習支援に関する記載があり、自立支援の一環として、職員の意識の向上、スキルアップが求められている。

今後は学習支援の専門職配置が望ましくはあるが、現状に対応していくためには、担い手である児童指導員を対象とした研修が必要となる。榊原・長島ら（2005）は、学習支援の重要性が基本的生活習慣の習得と心理的ケアに隠れてしまっており、職員研修においても学習支援の重要性などの研修がまったくないことを指摘している。また大久保（2005）も指導員の担当教科や教育方法に対しての専門的な研修の必要性を指摘している。もちろん児童への直接的な指導だけではなく、多くの先行研究から指摘されているように外部の人材・機関との連携上の課題（保坂、2016；細見・新崎、2012；牧野・高岡ら、2011；赤澤・桂田ら、2013）も抱えていることから、間接的な学習支援、つまりはコーディネーションのあり方や施設内の体制作りのあり方をも含めた研修が求められる。また適切な研修の実施のためには、学校や塾等の指導とは違った被虐待児等への学習支援の特徴が十分に把握されていくことも重要であり、そのことが学習支援の専門職配置が実現された際の職務内容や専門性の担保につながるものと考えられる。

2. 認知機能の特性に配慮した学習支援

児童養護施設には発達障害を持つ児童、虐待等により認知機能のアンバランスさを抱える児童が多く入所している。

厚生労働省（2015）の「児童養護施設入所児童等調査結果」によると、「児童の心身の状況」として、一定数の発達障害を持つ児童（ADHD：4.6%、LD：1.2%、PDD:5.3%。重複回答あり）が児童養護施設に在籍してい

ることが分かっている。高田・滝井ら（2007）は「素因のある子どもが成育環境の偏りによりディスクレシアの症状を顕在化させることが考えられ、虐待環境がそのような影響を与える可能性は高い」と指摘している。また安藤・佐名手ら（2012）も情緒障害児短期治療施設の入所児童に対する WISC-Ⅲ の調査結果から、動作性知能指数より言語性知能指数が優位に低いことを報告し、その差が「短絡的に被虐待や非行少年を示すのではなく、問題の多い養育環境に置かれた時に、VIQ と PIQ のアンバランスさが、その児童をさらに不利な状況に導く要因になる」と指摘している。このように入所児童においては、発達障害等により元々持っていた何らかの発達のアンバランスさがより先鋭化された状態で、学習に困難を来しているケースが想定される。

また発達障害だけではなく、虐待的環境により認知機能のアンバランスさを抱えるに至った児童も存在する。土谷・五十嵐ら（2011）は被虐待児について、「知的発達の遅れよりも正常な知的能力を有するが学習困難を裏付ける認知発達のアンバランスから、学習へのつまずきや困難を示す可能性がある」と指摘している。このような点に着目し、被虐待児や不適切な養育環境下で育った児童について、その認知機能の特性と学習との関係性を明らかにしようとする研究が散見される。宮尾ら（2007）は知能検査と認知機能検査を用いた調査を行い、学習困難を示す被虐待児は学習に対する注意集中維持困難と視覚認知の問題、言語性ワーキングメモリーの問題が学習困難の状態と関係していることを指摘している。また宮尾ら（2010）においても、TK 式標準学力検査を使用した調査により「国語における意味理解と漢字の書き取り、文脈理解、内容理解、算数における文章題、知識が低い」という報告がされている。このように何らかの形で注意や視覚認知、言語性の知的能力といった点に課題が見られ、そのことが学習に影響を与えていることが推測される。しかし、現在のところまだ十分には明らかにされてはおらず、今後、より詳細に被虐待児の認知機能と学習の関係性が明らかにされていく必要があると考えられる。

いずれにせよ児童福祉施設には虐待的環境により、発達障害の特性が先鋭化したり、認知機能のアンバランスさが生じたりした結果、学習に支障を来している児童が多数いると考えられる。本研究においても、そのような児童に対する学習支援の困難点として、「認知機能の特性」がカテゴリー化されており、児童養護施設におけ

る学習支援は、児童の認知機能に配慮することが求められている。

認知機能に配慮した学習支援を行なうにあたっては、事前に児童の個々人に対する適切な心理アセスメントを行い、認知機能の把握が行われること、またそれに応じた学習支援の技法の導入が必要となる。土谷・五十嵐ら（2011）は、知的能力に見合わない学習の遅れや学習困難を抱える対象児に対して、アセスメントに基づく学習支援を行なう必要性を指摘している。通常、このような心理アセスメントによる認知機能の把握やそれに応じた指導技法については、主として学習支援を担っている児童指導員だけで対応するのは困難であると予想される。したがって、児童相談所・児童心理司や施設内の心理療法担当職員との連携が必然的に必要となると考えられる。

3. 愛着サイクルの構築の視点

被虐待児や不適切な養育環境下で育った児童を対象に学習支援を行う際、学習以前の段階として、支援者との関係形成が困難であったり、不安定であったりするため、本題である学習を行なうことが非常に困難になる場合が多い。特に施設職員以外の学習ボランティアが担当する場合にはそれが顕著になり、学習以前に子どもの問題行動への対応に追われてしまう傾向がある（牧野・高岡ら、2011）。下村・日下部（2008）は学習支援における児童との関係形成の重要性を指摘し、「施設児童の多くが、DV の目撃や被虐待経験のために、愛着障害を抱えており、関係形成は困難である」と述べている。また長尾（2010）は、学習支援の場面において、甘えたい欲求と甘えられなかった怒りが混在した、激しい対人関係様式が、関係性が不安定な大人に対して向けられた事例を報告している。いずれも愛着関係の課題が学習場面に持ち込まれていることに言及するものであり、学習支援に愛着の視点が必要であることを示唆するものであると考えられる。

愛着とは、「人が特定の他者との間に築く親密な情緒的な結びつき」（遠藤、2005）を指す。生活の中で子どもが危険や脅威を察知し、不安・恐怖の感情が生じた際、保護され安全・安心を得たいという本能的な欲求に基づいた行動（幼少時においては、接近と近接の維持など）が特定の他者に対して生じ、それに応えてもらうことで安心が回復されるということがある。この時、特定の他者は養育者であることが多く、このような経験が養育者

との間で繰り返されることで、緊密な情緒的結びつきが形成されるようになる。子どもにとって養育者は安全な避難所であり、しだいに外の世界を積極的に探索していく際の安全基地となっていく。

ひるがえって、愛着に課題を抱える児童にとって、学習場面とはどのような場面として映るのであろうか。被虐待児や不適切な養育環境下で育った児童においては、自己の能力に対する信頼感や自己評価が低く、学習場面自体が脅威をもたらし場面として感じられてしまう可能性がある。通常、適切な愛着関係ではこのような場面に遭遇した際、安心を回復するために、養育者（施設内では職員やボランティア）に対して何らかのアプローチを行い、その力を借りながら自らの情動をなだめていくということを行なう。しかし、被虐待児等にとっては、そのような経験が不足していることから、自分自身で情動をなだめたり、他者からの協力を引き出したりすることなしに、非常に一貫性のない混乱した行動（学習場面においては、立ち歩き、逃走、他の児童への妨害、かんしゃく、いたずら、試し行動等）におちいることがある。これが学習場面で生じる様々な問題行動として、支援者に受け止められることになる。

このような児童に対して、支援者が児童の行動や働きかけの意図を敏感にとらえ、応答的に反応し、その安心感を回復することで、愛着関係を築いていく支援が必要となる。長尾（2010）は、援助関係形成のための手がかりとして、「安全の保障」「安心できる距離の確保」「共有すること」「調節機能」を挙げている。特に安全の保障のためには「環境を整え、脅かさないコミュニケーションをとっていくことを通して、学習支援者や学習時間が危害を加える危険な存在・時間・空間ではないことを伝えていくことが必要となる」と述べ、「未分化で、非言語領域で混沌としている感情体験」などを、言語でラベリングするなどの関わりを行なっている。また土谷・五十嵐ら（2011）は「支援員が対象児の働きかけを的確に受け止め、寄り添ってかわかることにより、対象児の自発的な関係性の構築と学習に対する抵抗が緩和された」と報告している。

このように表面上の問題行動に左右されず、その背後にある感情を汲み取り、言語化しながら、児童の不安感を低減することで関係性が安定化し、適切な愛着サイクルの構築がはかれるものと考えられる。そして、支援者が「安全な避難場所」として繰り返し活用されるうちに、「少し難しいことを少し頑張る」（桑原・田中ら、

2009）というチャレンジ（探索行動ともとらえることができる）を行なう際の「安全基地」として機能することも可能ではないかと思われる。小野（2012）は、学習の遅れが単なる学習機会や学習量の不足という要因だけでは説明しきれず、「信頼する他者からの情報を得て学習を成立させるという基本的な学習メカニズムに、大きな問題を生じさせるのではないかと指摘している。愛着の視点に基づく学習支援を行うことで、愛着関係を修復するという心理的なケアでもありながら、学習の基本的なメカニズムの再構築になると考えられる。

4. 動機づけに配慮した学習支援

被虐待児や不適切な養育環境下で育った児童は、その成育歴から学習習慣が身についておらず、年齢・学年相応の基礎的な学力が身につけていないことが多い。施設入所時点ですでに大きな遅れが生じており、その取り戻しを行ないながら、同時に現在の学年の学習も行なわなければならないという状態にある。そのため学習に対して「やってもどうせ無駄」という無力感を持っていることも多い。また自分自身が愛され、大切に育てられた経験に乏しいことから、自己の能力に対する信頼感や自己評価が低く、学習場面自体が自分の能力に向き合わされ、その不十分さが露呈してしまうかのような「脅威をもたらし場面」として、感じられてしまうことがある。このように学習習慣や基礎学力、自己評価の低さから学習に向かう動機づけが低くなり、時として学習場面での不適切な行動につながることもある。

このような状況下にある児童の学習支援においては、数井（2003）が「虐待環境で育った場合では、動機づけのプロセスに一貫した欠損が生じ、学習意欲や学習動機を阻害されることが明らかになっている」と指摘しているように、動機づけに配慮した学習支援が行われる必要がある。榊原・長島ら（2005）は、学習支援を行うにあたって、「将来的な展望」と「今、求められること」とを一緒に考える時間を作り、児童の同意を得た上で一人ひとりに応じた学習内容を計画した結果、自主的に学習に取り組めるようになったという実践例を報告している。また大久保（2005）は英語学習について、英語が役立つ環境を示したり、文化的背景への興味・関心を起こさせたりするなど、教科そのものが持つ魅力について共有しながら学習指導を行なった例を報告している。このように学習方法として、まずその目的や意義を明確にすることで、動機づけの向上に寄与することができると考えられ

る。

また学習支援において用いられる学習内容・教材についても、同様の工夫が求められる。大久保（2005）は、児童養護施設での学習支援の例を報告し、「身近なことを題材としたテキストやそれを習熟させるための教材は、学習に親近感を持たせ、記憶に効果的な作用がある」と推測している。桑原・田中ら（2009）は児童一人ひとりの能力や興味にあわせた教材を用いたり、学習内容を児童が選択できるようにしたりする等の工夫を行なった学習指導を進めている。以上のように動機づけを高めるための学習内容・教材の選択や作成が求められており、その際には特に児童の「興味・関心」と「能力」への配慮が重要であると考えられる。

次に指導方法についても動機づけを高める工夫が求められる。榊原・長島ら（2009）は、基礎学力の底上げをしながら、現在の学校で習っている部分のテストの点数を取らなくてはならないという両立が難しいことから、「100点をとる学習ではなく、最低限40点をとる学習」に切り替えた実践例を報告している。学習に対する無力感や自己の能力に対する自信のなさを持つ児童にとっては、実現可能な目標設定が行なわれることで、動機づけの低下防止につながると思われる。また児童に学習の結果評価としての点数を過度に意識させないような配慮にもなっていると思われる。

また、具体的な指導方法としては、「一人で間違えずに取り組める内容の課題を提示する」（長尾，2010）など、学習内容の習得状況や児童の能力を考慮して、できるだけエラーレスの学習となるように配慮し、短いスパンで達成感が得られたり、褒められたりするなどの機会が繰り返されることが好ましい。もちろんつまづきがある場合には早期に発見して、介入すること（榊原・長島ら，2005）で、出来ないという不快感を常態化させないことも必要になる。下村・日下部（2008）は、「できるところとできないところを見極めて、児童が学習に対して億劫にならないような声かけをすることが大切ではないか」と述べている。

このような指導方法を基礎とすることで、すでに述べたような「少し難しいことを少し頑張る」（桑原・田中ら，2009）などを徐々に求め、現状に留まらない意欲を引き出していけるように思われる。

Ⅶ. おわりに

近年、貧困対策の観点もあり、児童養護施設入所児童、

特に学業の遅れがある児童や特別な配慮を必要とする児童に対して、学習指導費加算、特別育成費の補習費などの名目で学習塾やボランティアの活用がはかられているところである。そのことによって標準的な学力を身につけるための支援の充実が進めてられており、被虐待児等への学習支援自体への関心も高まってきていると考えられる。しかし、本論で述べてきたように、被虐待児や不適切な養育環境のもとに育った児童については、その成育歴からさまざまな学習上の困難を抱えている。したがって、単なる経済的な支援だけではなく、その困難に対する理解を持った支援者によって、質的に工夫された学習支援が行われるべきである。本研究ではそのような方法論の構築に寄与するために、児童養護施設における被虐待児等を対象とした学習支援について文献レビューを行い、その困難点について整理し、今後の支援の観点を明らかにしようと試みた。しかし、今後の支援のためには児童の実態をより詳細に把握する数量的調査が求められる。またそれをもって、被虐待児等への学習支援に関して政策的な提言を行っていく必要があると思われる。加えて、本論で示した4つの観点は、本来はその一つひとつが非常に大きなテーマであり、その裾野も広いと考えられる。したがって、本研究はあくまでも視点が提示されたという域を越えておらず、今後、学習支援の実践を通して、視点に留まらないより具体的な方法論の蓄積が必要と考えられる。

引用・参考文献

- 赤澤淳子，桂田恵美子，谷向みつえ（2013）児童養護施設入所児に対する大学生による学習支援について：現状・成果・課題，中部人間学会人間学研究，12：1-10.
- 安藤みゆき，佐名手三恵，江原勝久，中嶋健治（2012）WISC-Ⅲの結果からみた情緒障害児短期治療施設の入所児童の認知特徴，茨城女子短期大学紀要，39：98-81.
- 遠藤俊彦（2005）アタッチメント理論の基本的枠組み．（数井みゆき，遠藤俊彦編）アタッチメントー生涯にわたる絆ー，pp.1-31，ミネルヴァ書房．
- 保坂裕子（2016）社会的排除対策としての児童養護施設への教育文化導入についてー大学生による学習支援ボランティア活動の課題と展望ー，兵庫県立大学環境人間学部研究報告，18：19-28.
- 細見久視，新崎国広（2012）大学生が児童養護施設の学習支援に関わることの意義とその可能性ー児童養護施設における学習支援学生スタッフ組織化の経緯と現状を通して，大阪教育

- 大学人間科学講座発達人間福祉学 発達人間学論叢, 16; 1-6.
- 井出智博, 森岡真樹, 後藤洋子 (2014) 不適切な養育を受けた子どもへの学習支援: 学習支援者との関係性に焦点を当てた児童養護施設における実践についての検討, 静岡大学教育学部研究報告. 人文・社会・自然科学篇, 65; 49-64.
- 数井みゆき (2003) 子ども虐待—学校環境に関わる問題を中心に—, 教育心理学年報, 42; 148-157.
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局 (2015) 児童養護施設入所児童等調査結果 (平成 25 年 2 月 1 日現在).
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局家庭福祉課 (2014) 「児童養護施設運営ハンドブック」; 67-68.
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長 (2011) 児童養護施設等及び里親等の措置延長等について (雇児発 1228 第 2 号).
- 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長 (2012) 児童養護施設運営指針 (平成 24 年 3 月 29 日).
- 國田祥子, 槇尾真佐枝 (2013) 児童養護施設の子どもの学習支援に関する研究: 平成 23 年度の調査から, 中国学園紀要, 12; 149-156.
- 桑原徹也, 田中存, 中村通雄, 江田裕介 (2009) 現在の児童養護施設における教育的な課題と旭学園の取り組み, 和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要, 19; 1-8.
- 牧野詠理, 高岡佳弘, 岡本正子 (2011) 「児童養護施設における学習支援活動—学習支援スタッフへのアンケート調査から」生活文化研究 50, pp.59-74.
- 松村納央子, 永吉史典 (2017) 児童養護施設における学習支援のための人的資源に関する考察, 山口学芸研究, 8; 15-23.
- 松村納央子, 永吉史典 (2017) 児童養護施設における小学生を対象とした学習支援の実施状況調査, 山口学芸研究, 8; 25-37.
- 宮尾益知, 五十嵐一枝, 鈴木繭子, 池田華子, 小笠原さゆ里, 渡辺克己 (2009) 被虐待児への学習援助に関する研究—被虐待児の感情認知および課題時の行動観察に関する研究—, 子どもの虹情報研修センター平成 19 年度研究報告書.
- 宮尾益知, 五十嵐一枝, 土屋亜矢, 佐久間隆介, 鈴木繭子, 坪見博之, 池田華子, 渡辺克己, 小笠原さゆ里, 高田治 (2007) 被虐待児への学習援助に関する研究—被虐待児の認知に関する研究—, 子どもの虹情報研修センター平成 18 年度研究報告書.
- 宮尾益知, 五十嵐一枝, 土屋亜矢, 佐久間隆介, 鈴木繭子, 坪見博之, 池田華子, 渡辺克己, 小笠原さゆ里, 高田治 (2010) 被虐待児への学習援助に関する研究—被虐待児の認知に関する研究—, 子どもの虹情報研修センター平成 20 年度研究報告書.
- 宮尾益知, 五十嵐一枝, 土屋亜矢, 佐久間隆介, 鈴木繭子, 坪見博之, 池田華子, 渡辺克己, 小笠原さゆ里, 高田治 (2011) 被虐待児への学習援助に関する研究—被虐待児の認知に関する研究—, 子どもの虹情報研修センター平成 21 年度研究報告書.
- 長尾真理子 (2010) 被虐待児に対する学習支援についての事例研究—援助関係形成プロセスに焦点を当てて, 人間性心理学研究, 28 (1); 77-89.
- 西垣美穂子, 伊部恭子 (2014) 児童養護施設における子ども支援活動: Action! 子ども支援! 児童養護施設の子どもの学習ボランティア (2012 年-2013 年), 福祉教育開発センター紀要, 11; 129-141.
- NPO 法人ブリッジフォースマイル調査チーム (2017) 全国児童養護施設調査 2016 社会的自立に向けた支援に関する調査.
- 小野純平 (2012) 被虐待児の認知特性と学習の遅れ, LD 研究, 21 (2); 152-161.
- 大久保澄子 (2005) 児童養護施設における教育支援としての英語学習指導, 日本橋学館大学紀要, 4; 67-76.
- 大塚類 (2011) 特別な教育的ニーズのある子どもへの学習支援について—児童養護施設の学習ボランティアの語りを通して—, 千葉大学教育学部研究紀要, 59; 267-273.
- 榊原裕進, 長島大介, 大村美樹 (2005) 児童養護施設における学習指導の考察—我が施設での改革への取り組み—, 児童研究, 84; 90-98.
- 柴田一匡, 森田美弥子 (2016) 児童養護施設における学習・進路の問題とその支援に関する研究動向と課題, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要・心理発達科学, 63; 111-118.
- 下村美刈, 日下部美衣 (2008) 母子生活支援施設児童への学習支援について, 愛知教育大学教育実践総合センター紀要, 11; 279-286.
- 高田治, 滝井有美子, 井上真, 松村健司 (2007) 被虐待児への学習援助に関する研究—被虐待児の学習支援に関する研究—, 子どもの虹情報研修センター, 平成 18 年度研究報告書; 1-11.
- 戸田竜也, 三森好恵, 二宮信一 (2010) 教員養成における児童養護施設での学習支援活動の意義と課題: 学生へのインタビューの結果から見えてきたもの, 釧路論集: 北海道教育大学釧路分校研究報告, 42; 83-88.
- 友田明美 (2017) 子どもの脳を傷つける親たち, NHK 出版新書.
- 坪井裕子 (2005) Child Behavior Checklist/4-18 (CBCL) による被虐待児の行動と情緒の特徴—児童養護施設における調査の検討—, 教育心理学研究, 53; 110-121.
- 土谷亜矢, 五十嵐一枝, 宮尾益知, 佐久間隆介, 小玉陽士 (2011) 児童養護施設に入所する児童・生徒への学習支援方法の開発: 心理アセスメントに基づく学習支援, 明治安田こころの健康財団研究助成論文集, 47; 38-47.

- 上田裕美, 小崎恭弘, 池谷航介 (2016) 児童養護施設における
就学支援の現状・課題・ニーズ - インタビュー調査を通して -,
大阪教育大学紀要, 第4部門, 教育科学, 65 (1) ; 21-34.
- 山本佳代子 (2007) 児童養護施設における学習支援に関する一
考察, 山口県立大学社会福祉学部紀要, 13 ; 53-63.